

<https://helda.helsinki.fi>

---

p̃ C A A : 8 5 @ 0 A A : 0 7 K 4 2 C O 7 K G = K E 4 5 B 5 9

Protassova, Ekaterina

p̃ 7 4 0 B 5 ; L A B 2 5  
2021

---

p̃ Protassova , E 2021 , C A A : 8 5 @ 0 A A : 0 7 K 4 2 C O 7 K G = K E 4 5 B 5 9 . i n @ >  
p̃ > = B > ; 8 = 3 2 8 A B 8 : 8 2021 : / 7 K : > 2 0 O A 8 A B 5 < 0 @ 5 1 5 = : 0 2 A 8 B C 0 F 8 8 > 4  
p̃ . 7 4 0 B 5 ; L A B 2 5 , St. Petersburg , pp. 159-165 , @ > 1 ; 5 < K > = B > ; 8 = 3  
St. Petersburg , Russian Federation , 13/04/2021 .

---

<http://hdl.handle.net/10138/333125>

---

unspecified  
publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

*Екатерина Юрьевна Протасова*

*(Хельсинкский университет,*

*г. Хельсинки, Финляндия)*

[ekaterina.protassova@helsinki.fi](mailto:ekaterina.protassova@helsinki.fi)

## РУССКИЕ РАССКАЗЫ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** Рассматриваются русские рассказы двуязычных детей 5–6 лет, собранные по специально разработанным сериям картинок. Обращается внимание на такие особенности, как референциальный и грамматический уровень, построение рассказа, сложности с пониманием и интерпретацией изображения. Делается попытка выяснить, какие из трудностей обусловлены собственно исходным материалом – наглядными стимулами, какие связаны с недостаточным овладением русским языком, а какие – с влиянием финского языка.

**Ключевые слова:** русский язык, нарратив, билингвизм, финско-русское двуязычие, бикультурность, овладение рассказыванием.

## RUSSIAN-LANGUAGE STORIES OF BILINGUAL CHILDREN

**Abstract.** The article focuses on Russian-language stories elicited from bilingual children aged 5–6 years through the use of a specially designed picture series. The referential and grammatical level, the story's construction, and the difficulties in understanding and interpreting the image are all highlighted. The author attempts to determine which difficulties are caused by the actual source material (visual stimuli), which are associated with a lack of Russian language mastery, and which are influenced by the Finnish language.

**Keywords:** Russian language, narrative, bilingualism, Finnish-Russian bilingualism, biculturality, storytelling mastery.

Анализ нарративов представляет собой сегодня обширную междисциплинарную область, включающую среди прочего собственно лингвистику, педагогику, социологию, историю, антропологию, журналистику, психологию, литературоведение – и это далеко не полный перечень. Нас интересует, как именно видят окружающее двуязычные дети. Когда проверяют уровень развития нарратива у билингвов, часто анализируют их рассказы на обоих языках [Minami 2011], но бывает и так, что только на одном [Gibson et al. 2018]. Кроме того, сравнивают особенности рассказывания у детей со специфическим нарушением языка и речи и без него [Rezzonico et al. 2015]. Обстановка, в которой растут дети, влияет на форму и содержание рассказов [Bitetti, Hammer 2016].

Влияют также возраст и количество поступающей к ребенку речи – инпута [Govindarajan, Paradis 2019]. Ранее нами изучались рассказы по книге в двуязычных русско-немецких семьях [Протасова 2004] и описания картинок финско-русскими билингвами [Протасова и др. 2013]. В данном случае мы пытаемся выяснить, что говорят нам собранные у детей рассказы об их готовности использовать картинки в качестве наглядной основы для производства нарративов с заданными параметрами.

Рассматриваются особенности рассказов 5–6-летних финско-русских билингвов, которые были получены при описании двух серий картинок в проекте под руководством Наталии Гагариной (см., напр., [Gagarina et al. 2015; 2016] и применение метода, скажем, к турецко-немецким билингвам [Mavis et al. 2019]). Нарративы подобного типа имеются в распоряжении Лейбницского института языкознания по большому количеству констелляций с разными языками, о них написаны многочисленные статьи, они отвечают критериям, предъявляемым к тестам самого высокого международного уровня. Технически нарративы получают при самостоятельном описании картинок, описании по образцу и пересказе взрослого образца. Считается, что в них концентрируется достигнутый ребенком уровень развития речи: можно проследить за произношением, морфологией, синтаксисом. Главное, что анализируется в рассказах, – это их макроструктура, т.е. то, как дети отражают в повествовании цель, попытку и результат. В настоящем исследовании мы не занимаемся микроструктурой, потому что данный материал тоже входит в корпус рассказов, включенных в кросс-культурное исследование.

При изучении нарративов можно обращать внимание либо на структуру, либо на содержание, либо на обстоятельства порождения высказывания, в том числе на роли участников и стратегии повествования. Экспериментальное исследование нарративов редко учитывает обстоятельства порождения длинного интересного слушателям высказывания, а обычно сосредоточивается на лингвистической структуре или на передаче смыслов. Между тем в реальной жизни

именно эта сторона чаще всего востребована. Риторический аспект создания рассказов упускается, т.к. его не считают объектом, достойным научного исследования, хотя, отказываясь от анализа впечатления, которое производит рассказ, мы отрицаем саму суть обмена нарративами.

Возьмем рассказ мальчика: *Птички три. Одна птичка улетела, а кошка хотела ее поймать. Потом птичка прилетела, а потом кот залез на дерево, и потом собака пришла и потом кусала за häntä, и потом угоняла кошку.* Некоторые дети называют птенцов *птенчиками, птичками, ребёнками, ребятками, детками*, а двое даже *цыплёнком*, но большинство выбирают более специфическую форму правильно. Ребенок не различает *птенцов* и *птицу* (у других детей *мама-птичка, папа*, а двое не могли выбрать, это *мама* или *папа*), не выдерживает постоянства наименования – говорит *кот* и *кошка* об одном и том же персонаже (у других детей еще *котик/кошечка*), вм. русского *хвост* использует финское слово *häntä*, путает приставки в глаголе и, возможно, неточно выбирает вид глагола: *угоняла* вм. *прогнала*. У других детей описание этого действия также вызывает затруднения, говорят *погонИлась/ разгонИлся на неё/ выгнала/ прогнАла/ пошла гоняться/ угнал* (о собаке, т.е. нет согласования в роде), но есть и *разгоняется* и *прогоняет, прогнала, гонялась, погналась за котом*.

Описывая другую серию картинок, дети путают *козлят/ козликов/ козляты/ ребёночков/ овец/ овечек/ козлёнка/ козлёночка/ телёнка/ ослёнка* и не всегда отделяют маму *козу/корову* от детенышей, не всегда различают *сороку* и *ворону*. Рассказ одной девочки: *Жили-были козлята. Они купались, и одни играли на полянке. А за деревом была лиса. Она смотрела на козлят. Лиса – она хотела схватить козлят. И одного схватила. А ворона всё смотрела. Потом ворона пошла за лисой, она укусила её за хвост, а лиса убежала. А ворона за ней. А козлятки были рады, что их никто не съел.* Персонаж совершает действие, которое трудно описать однозначно, особенно под влиянием любого иного языка: *пошла/ пришла/ прибежала/ убежала*, а также второе действие, направленное на хвост: *зацепилась/ отдёргивает/ схватила/ схвачивает/ хватал/ захватить/*

*потащила (вниз)/ потянул/ цапнула по нём/ зацапнул/ споймала / вцепилась с хвостом / потянул / взяла клювом / укусил(а) за хвост / укусила хвост лисы, т.е. грамматический падеж объекта варьирует. У другого: Были овечки. Мама-коза увидела, как один её её ребёнок в озере уплыл, а мама его пока доставала, пока лиса еще здесь прибежала, она увидела козлят, хотела их поймать, но не поймала. Они очень близко убежала. Она очень близко убежала, а они пока пили воду. Ворона увидела лису, на/ что она хочет, что она хочет съесть, и он укусил за хвостик, а и и она и он прогнал лису. А овечка была жива.* В данном примере уже различима структура повествования и некоторые средства связности (у большинства это пока только *потом, и, а*), в отличие от более простого текста: *Мама улетела. Кошка. Кошка залезла на дерево, хотела поймать. Собака. Собака взялась за кошкин хвост. А кошка убежала. И птицы обнимали маму.* В прочих рассказах встречаются сложные предложения (*когда..., тогда...*), отсылки к прошлому и намеки на будущее.

Детям не всегда ясны отношения между протагонистами, и требуется помощь взрослого, чтобы в этом разобраться, однако по условиям эксперимента в этом им отказывают. Но по мере описания ребенок и сам начинает думать, что происходит: *Я вижу, что козлёнок ест траву. А другой купается. А другой просто стоит и смотрит. А этот помогает вытащить.* Результат мог бы быть другим, если бы ребенку дали возможность поразмышлять о том, что нарисовано, получить ответы на вопросы, а потом уже уверенно рассказать о взаимоотношениях героев. В некоторых рассказах заметна визуализация, привязанность к наглядному изображению за счет дейктических средств: *Я вижу, что козлёнок ест траву. А другой купается. А другой просто стоит и смотрит. А этот помогает вытащить. Потом кричит: «Мама!» И лиса их скоро съест. Лиса поймала одного козлёнка, и потом он/ и потом они/ братья наклонились попить, и и ворон спас, и ворон спас его. И лису они от/ отм/ и лиса ушла.*

В некоторых случаях дети овладели традиционной рамкой рассказа: *Жила-была птичка, у которого были маленькие ребятки. И он пошла искать еду. И котик и там на этом месте сталась котик смотреть на маленьких птичек. И хотела съесть их. Он/ за этого он залез и он попробовал поймать его, и там этому/ и там появилась собака, которая хотела достать кошку. И он его за хвост – и выгнала. И это всё было хорошо за птичек, что собака помог ним, что кошку выгнал.* (Есть и другие способы завершения рассказа: *мама своих малышей целует; И всё было в порядке; а птички были рады, что никто не погиб, и др.*). По другой серии: *Однажды был/ жила-была одна коза, у которого были маленькие ребёнки, и одна/ нему надо было помочь, потому что он было в воде, и это у него мама пошла за ней, и него достала из воды, и и это дорОги было тоже за деревяй лиса. И он хотела/ и он прыгнула за маленькая козой, и поймал него. И там, этом месте, дереве, появилась сорока. И он не/ и он пошла за хвост хак! как зацепилась, и выгнала лису. И ещё мама была довольна за ребёнков, потому что сорока помог ребёнку, что что выгнал лису.* К числу обычных ошибок билингов относится путаница в возвратных и невозвратных глаголах, колебания в роде, предложениях (в данном случае за отражает финское управление), склонении, образовании множественного числа, отсутствии согласования прилагательного с существительным. Собственно интерференционных ошибок мало.

Есть некоторая тонкость в том, чтобы точно расставить акценты в отношениях матери птенцов и кошки, потому что на изображении кошка могла бы схватить птенца, но не сделала это или отпустила его, а потом уже ее прогнали, и один ребенок предлагает интересную интерпретацию: *Птичка, птенчики там были, прилетела мама, сказала, что от кошки берегитесь, она улетела, кошка пришла, так, и она добралась и поймала цыпленка, пришла собака и прогнала кошку. И цыплята обрадовались.* Кроме того, детям не вполне понятны отношения между героями – что кошка априори хочет съесть птенцов, или им жалко голодную кошку, собака необязательно плохо относится к кошке, а козленок

тонет, а не просто купается (*Овечки были тут, купались, ели травку, и лиса увидела их и хотела съесть*). Трагическая линия не свойственна современной детской литературе, и рассказчики не всегда ищут негативное объяснение событиям.

Надо отметить, что вариативность номинации вполне вписывается в круг используемой и в других языках аналогичной лексики. Культура определенного сообщества состоит из рассказанных и написанных историй обо всём на свете. Вырастая в определенной культуре, ребенок видит события в соответствующем свете, расставляет приоритеты, интерпретирует события в заданном ключе. Двужызычный ребенок должен удовлетворять тем требованиям, которые предъявляет ему каждая из культур, или выбирать, как известно, третий путь [Grosjean 2015]. С самого начала формируется индивидуальный стиль рассказывания, подкрепляемый или не подкрепляемый дальнейшим опытом.

### Литература

- Протасова Е.Ю. 2004. Рассказывание на русском языке в ситуации двуязычия // Сигал К.Я. (ред.) Проблемы экспериментальной лингвистики и онтогенеза речи. К 60-летию А.М. Шахнаровича. М.: Ин-т языкознания РАН. С. 112–124.
- Протасова Е.Ю., Петровская В.В., Проскурина З.А., Овчинников А.В. 2013. Монолингвы и билингвы: особенности рассказывания по картинке у детей дошкольного возраста // Кравченко А.В. (ред.) *Studia linguistica cognitiva* № 3. Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях. М.: Флинта. С. 182–212.
- Bitetti D., Hammer C.S. 2016. The home literacy environment and the English narrative development of Spanish-English bilingual children // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. V. 59. N 5. P. 1159–1171.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al. 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children // Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters. P. 241–274.
- Gagarina N., Klop D., Tsimpli I.M., Walters J. 2016. Narrative abilities in bilingual children // *Applied Psycholinguistics*. V. 37. N 1. P. 11–17.
- Gibson T.A., Peña E.D., Bedore L.M. 2018. The receptive-expressive gap in English narratives of Spanish-English bilingual children with and without language impairment // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. V. 61. N 6. P. 1381–1392.

- Govindarajan K., Paradis J.* 2019. Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors // *Journal of Communication Disorders*. V. 77. P. 1–16.
- Grosjean F.* 2015. Bicultural bilinguals // *International Journal of Bilingualism*. V. 19. N 5. P. 572–586.
- Maviş İ., Tunçer M., Gagarina N.* 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish-German bilingual children//*Applied Psycholinguistics*. V.37. N.1. P.69–89.
- Minami M.* 2011. Telling stories in two languages: Multiple approaches to understanding English-Japanese bilingual children's narratives. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. 248 p.
- Rezzonico S., Chen X., Cleave P.L. et al.* 2015. Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI: Narratives in bilingual children with SLI // *International Journal of Language & Communication Disorders*. V.50. N 6. P. 830–841.